

「見方・考え方」の獲得に着目し、公共性の育成をめざす 中学校社会科授業構成

—リフレクティング・プロセスの援用可能性—

Constructing Social Studies Lessons in Junior High School for Nurturing Public Nature by Paying Attention to Acquisition of "societal perspectives / approaches" ; Possibility of Incorporation of Reflecting Process.

岩野 清美

IWANO Kiyomi

(和歌山大学教育学部)

受理日 平成 31 年 1 月 21 日

Abstract : In this research, I consider "societal perspectives / approaches" that contribute to nurturing civic nature, propose a lesson model that makes it possible to acquire, and examine the result of practice. First of all, I regard "public nature" as civic qualities that we want to raise in lesson of social studies, and "social exclusion" as "societal perspectives / approaches", and considered each one. Next, in order to overcome the two difficulties of realization of public nature and change of dominant story, I proposed the composition of social studies classes that supported the reflecting process and practical lessons. Finally, I verified the experimental lesson and showed its effectiveness.

キーワード : Societal Perspectives / Approaches, Public Nature, Reflecting Process.

1. 本研究の目的

1.1. 学習指導要領における「見方・考え方」とその課題

2017 年 6 月に発表された新しい『中学校学習指導要領解説 社会編』では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善として、「社会的な見方・考え方を働かせた学び」が求められている。この「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という物事をとらえる視点や考え方であるが、指導要領解説では、以下のようにとらえられている¹⁾。

① 「社会的な見方・考え方」は、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点（概念や理論など）や方法である。

② 中学校社会科における「社会的な見方・考え方」は、各分野の特質に応じ、例えば、地理

的分野では「社会的事象の地理的な見方・考え方」であり、それが、「社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付け」るものとされるなど、分野それぞれのものごとをとらえる視点や考え方が強調される。

③ 社会的な見方・考え方を働かせるとは、視点や方法を用いて課題を追究したり解決したりする学び方を表すとともに、これを用いることにより児童生徒の「社会的な見方・考え方」を鍛えていくものである。

④ 「社会的な見方・考え方を働かせ」ることは、社会科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠であること、主体的に学習に取り組む態度にも作用するなど、資質・能力全体に関わるものである。

このような指導要領の記述には、2つの問題があるように感じられる。1つめは、社会的な見方・考え方

と社会科の究極の目標である公民的資質との関係である。社会科の目標は、「科学的・社会的認識を通して、公民的資質を育成する」ことであるとされる。社会的な見方・考え方は、社会的な事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察し、また、社会に見られる課題の解決に向けて構想することにも関わることから、科学的・社会的認識と公民的資質の両方にかかわるものであると言えよう。しかし、指導要領で例示された「社会的な見方・考え方」は、公民的資質の育成に向かった見方・考え方というよりもむしろ、地理学や歴史学といった学問の論理で設定されたものと言えないだろうか。公民的資質の育成が社会科の究極の目標であることを鑑みると、その育成に資する社会的見方・考え方とはどのようなものかについて考察する必要がある。2つめは、「見方・考え方」の獲得についての考察が不十分なことである。指導要領解説では、「見方・考え方」は、「深い学び」と「育てたい3つの資質・能力」の手段としての視点や方法であると同時に、それを働かせた学習を展開することを通して、見方・考え方それ自体をも鍛えることが求められる目的でもあるとされている。概念や理論は深い学びの実現のために必要不可欠なものであるが、宇佐美寛が批判するように、概念や理論の獲得を目的とする授業には言語主義に陥りがち²⁾という陥穽がある。一方、見方・考え方を方法としてとらえる授業であっても、「位置や空間的な広がりに着目してとらえましょう」、「地域の環境条件と結びつけて考えましょう」と指示するだけでは、子どもの学びは実質化しない。課題を追究したり解決したりするなかで、視点や方法を獲得し、はたらかせていくなかで社会的認識を深めていく学びの展開が求められる。これまでの社会科授業構成論でも、この点は議論されてきた。その成果として、社会諸科学の思考プロセスなど「望ましい」それを措定し、授業構成として再構成する授業構成論が多様に展開されている。しかしながら、片上宗二が指摘するように、このような授業構成論は授業過程の形式化に傾斜しがち³⁾という課題がある。この課題を克服するためには、社会諸科学の思考プロセスのみならず、学習者である子どもの認識の変容に着目する必要がある。子どもたちは、学校での学習以前に日常生活のなかで、社会を構成するさまざまな他者に自らはたらきかけ、その反応を受け入れながら、社会をとらえ、思考するための見方・考え方と社会的な事象についての知識のネットワーク(社会的認識)を育てている。これは、子どもたちのもつ社会的な見方・考え方や社会的認識が不十分なものだということではない。社会にはその全体を外から見渡す特権的な視点は存在しない⁴⁾ことを鑑みるならば、社会的認識は、そのようなものでしかありえないからだ。つまり、学校での社会的な事象についての学びとは、教えられた内容を吟味し、日常生活で培った既存の知識

のネットワークに位置づけ、それを変容・更新するという営みである⁵⁾。しかしながら、既存の社会的認識や見方・考え方は、それが日常生活に根ざすものであるだけに強固で、客体化による吟味・検討が難しく、変容しないままに維持されることが多い。したがって、授業構成論もこのことに基盤を置いて考えていく必要がある。

このような問題意識から本研究では、「社会的な見方・考え方」に着目し、公民的資質の育成に資する社会的な見方・考え方について考察するとともに、その獲得を可能にする授業モデルを提案し、その実践結果の考察を行う。

1.2 本研究で考える、社会的な見方・考え方の獲得

本研究では、例えば、「位置や分布」といった、社会的な見方・考え方とされるものを言葉で示したり、「位置や分布に着目してみましょう」などと社会的な事象を見る際の視点や方法として教師が提示したりすることはしない。大切なのは、課題を追究したり解決したりするなかで、見方や考え方にかかわる概念を獲得し、それをはたらかせていくことであるとする。

そのため、後述する授業モデルにおいても、設定した社会的な見方・考え方にかかわる概念を用語として提示することはしていない。学習を展開するなかで、子どもたちが問題を解決するための方法について議論を行うが、その結果を分析することで、事後的に、社会的な事象の本質をとらえ、それをふまえた解決策の提示ができているかを評価し、それをもって社会的な見方・考え方の獲得ができていると判断する。

1.3 本研究で育成をめざす公民的資質

本研究で育成をめざす公民的資質として着目するのは「公共性」である。

公共性とは、社会のありようについて、問題を提起し、人々が主体となって問題解決のためのプランを提示し、実行していく活動(市民活動)が行われる領域としての公共圏⁶⁾における行動原理である。政治学者の齋藤純一によれば、「公共性」には、「生活を保障する公共性」と「現れの公共性」がある⁷⁾。「現れの公共性」とは難解な言葉だが、齋藤によれば、「人びとが互いに自らのものとしえない〈世界〉の提示—言葉や行為における現れ—を見聞き」⁸⁾するところにかたちづくられるものである。筆者は、このような現れの公共性を、社会的認識、公民的資質の両面で重要であると考えている。

社会的な見方・考え方であれ社会的認識であれ、他者との相互作用のなかで育つものである以上、それらをより妥当性の高い、科学的なものにしていくためには、子どもたちがさまざまな他者にはたらきかけ、その反応を受け取ることができること、つまり、社会を構成

する他者との間に排除がないことが必要である。しかし、現実には「役に立つ－立たないという有用性の規準が妥当する空間（中略：引用者）が途方もなく膨張し、私たちの生のほとんど全域を包み込んでしま」った結果、「無用とされる人びと、『用済み』とされる人びとをつくりだすことを（中略：引用者）当然のこととして考え」、「無用とされるものをただちに切り捨て」⁹⁾ることで社会的排除が生じている。ここでの「有用性の規準」のように、「ある時代・ある社会において当然とされ、人びとの思考や行動を方向づけているような言説」¹⁰⁾をドミナント・ストーリーと呼ぶが、これは社会を成り立たせている約束事であり、広く共有された社会の説明のしかたである¹¹⁾がゆえに、それが排除のような問題を生じさせている場合においてさえも、批判的に吟味しにくい。このことは、子どもたちが多様な他者にはたらきかけ、また、その反応を受け取ることを難しくするという社会認識育成上の課題のみならず、公民的資質の育成の面からも課題がある。社会化の過程にある子どもたちは、ドミナント・ストーリーを無批判に受け入れがちであり、それを受け入れた結果、自らの固有性と社会に対する能動的なはたらきかけを放棄しながら、切り捨てられないためには他者に迎合せざるをえない閉塞状況に追い込まれ¹²⁾がちである。このことは、2つの問題を生じさせる。1つは、社会のありようについて問題を提起し、その解決のためのプランを提示する公共圏に参画する以前に、問題があることに気づけないという公民的資質育成上の課題である。そしてもう1つは、有用性の規準と排除のドミナント・ストーリーが、排除されないために自己の有用性を示すという1つの生き方を強いるという意味で、子どもたちに抑圧的に作用するということである。社会的排除は、いったんそれが成立してしまうと、そうした境遇からはほとんどメッセージが届かなくなり、私たちは、問題を無視する以前に、問題があるということそれ自体を忘れることができる¹³⁾。

そのため、このような状況の改善が難しくなり、子どもたちは、自らの抑圧された状況すらも受容してしまう。ドミナント・ストーリーを書き換え、現れの公共性を実現することは、現にドミナント・ストーリーによって抑圧されている子どものケアという観点からも重要になってこよう。

このような問題意識は、これまでの社会科教育研究全般にも通底するものである。代表的な先行研究として、言語を用いた理性的な討議とコミュニケーションによる相互了解によって社会を形成する力を育てようとする社会形成科¹⁴⁾、ドミナント・ストーリーが排除を生み出すメカニズムを解明し、それが抑圧的にはたらきうる可能性を個人の自覚や反省によって乗り越えさせようとする規範反省学習¹⁵⁾などが挙げられよう。しかし、これらの授業論が、自分や自分を取り巻くド

ミナント・ストーリーを批判的に吟味できるとともに、現れの公共性を実現し、公共圏で他者と冷静に議論できうる人間を前提として構築されてきたことも否定しがたい。現実の子どもたちが、ドミナント・ストーリーを無批判に受け入れ、社会に対する能動的なはたらきかけを放棄し、他者に迎合せざるを得ない状況に追い込まれているにもかかわらず、である。このような、授業構成論を構築するにあたっての前提とされる人間像と子どもの実態との乖離が、理論と実践の乖離という今日の社会科教育研究で課題とされる現象を生み出しているのではないだろうか。このことは、自分たちの実態にそぐわない授業を受けた生徒たちが、公共性を育成するはずの授業によって、その目標に到達できない者という烙印すら押されかねないという大きな問題をはらんでいる。

誤解を避けるために付け加えるならば、筆者はすべてのドミナント・ストーリーを書き換えるべきだと主張しているわけではない。ドミナント・ストーリーは日常世界の自明性を担保し、われわれの日常世界の複雑性を縮減するのに重要な役割を果たしている¹⁶⁾。しかし、それが抑圧的にはたらいているときには、その書き換えが必要になってこよう。そして、そのことによって、これまでの社会科教育論が前提としてきた、排除がない意見交換が行われる場としての「現れの公共性」を実現する道を封じているものを冷静に認識し、自らとは異なる他者と冷静に議論できる子どもを育てる素地にもなりえよう。

それでは、公共性という育てるべき資質の育成に資する社会的見方・考え方とはどのようなものだろうか。また、そのような社会的見方・獲得と科学的社會認識の関係はどのようなものであろうか。以下、章を改め、「社会的排除」という見方・考え方に着目しながら、それが生徒の公民的資質と科学的社會認識の育成に果たす役割について考察する。

2. 「社会的な見方・考え方」としての「社会的排除」

本研究で着目する「社会的な見方・考え方」は、「社会的排除」である。「社会的排除」という概念（見方・考え方）は、貧困問題に対する分析のなかで生まれてきた。貧困とは、衣食住をはじめとした生活に必要な物資が恒常的に欠乏した状態、その社会で当然と見なされている生活が営めない状態を意味する。このような状態に陥る原因はさまざまだが、病気や怪我、失業や低賃金といったリスクは、だれにでも発生する可能性がある。しかし、リスクが現実化した際に引き起こされる問題の大きさや深刻さは、社会的な差別や経済的不平等といった社会の在り方に関連している。また、貧困状態にあることで周囲からの特異なまなざしにさらされがちになることで引き起こされる心理的な劣等感・無力感等の結果

として、社会との関わり・つながりを喪失していくプロセスに巻き込まれることもある¹⁷⁾。このようにして、「主要な社会関係から特定の人びとを閉め出す構造」¹⁸⁾における「さまざまな不利の複合的な経験」¹⁹⁾によって排除されていく一連のプロセスが、「社会的排除」である。この背景に、他者を役に立つ－立たないという有用性の規準で判断し、無用とされる他者を直ちに切り捨てるドミナント・ストーリーがあることは言うまでもない。いずれにせよ、「貧困」という実態概念に比し、社会関係や構造に着目するという点で、「社会的排除」は、「見方・考え方」としての性格の強い概念だといえよう。

本研究では、社会科授業で子どもたちが獲得すべき見方・考え方として「社会的排除」を設定する。このことの意義として、次の2つが指摘できよう。1つは、貧困問題を「社会的排除」という概念でとらえることで、その原因を本人に求めるのではなく、社会の仕組みを問題にすることができるという社会認識形成上の意義である。そして2つめは、公民的資質育成上の意義である。社会的排除は、貧困と直接的に関わる、「生活を保障する公共性」に関わる概念である。また、社会的排除の状況にある人が社会との関わり・つながりを喪失してしまったり、また、排除された状況からのメッセージが届かなかつたりするという、「現れの公共性」にも関係する。ほとんどの子どもたちは、貧困の原因は当事者本人にあるととらえているだろう。有用性の規準とそれにもとづく排除のドミナント・ストーリーが広く流布する社会で、それとは異なる新たな見方・考え方を獲得していくことは容易なことではない。さらに、これまで述べてきたように、排除という問題の場合、いったん排除が成立してしまうと、そうした境遇からはほとんどメッセージが届かないがゆえに、そのような境遇にある人を無視したり、忘れ去ってしまうことすら可能となる。社会のありようについて問題を提起し、その解決のためのプランを提示する空間としての公共圏に参画する以前に、問題の存在に気づくことができないのだ。これは、公共性を育むという社会科の目標に照らしたときの大きな課題であろう。逆に言えば、この隘路を克服し、貧困問題を社会の問題としてとらえる「社会的排除」という見方・考え方を獲得することができれば、それは、公共性を実現し、公民的資質の育成という社会科の目標に資する見方・考え方を獲得することのできる社会科授業の構成につながるものと考ええる。

3. リフレクティング・プロセスへの着目

3.1. 「リフレクティング・プロセス」とは

本研究は、公共性という公民的資質の育成と社会的な見方・考え方の獲得を架橋する社会科授業構成論の

構築をめざしている。ここには、公共性、特に現れの公共性の実現の難しさと、子どもたちの既有的見方・考え方としてのドミナント・ストーリーの変更の難しさという2つの課題がある。これらの課題を克服するために本研究が着目するのが、リフレクティング・プロセスである。

リフレクティング・プロセスはアンデルセンによって開発された、臨床社会学の立場に立つケア論のひとつである。それを筆者なりに表現すると「ある面接に続いて、面接から独立した複数の観察者がその面接について語りあうのを、その面接の当事者が観察する。そして面接を再開する」というプロセスである²⁰⁾。このプロセスの特徴は、①「観察者の観察」(リフレクティング)という観察する側－される側(問題を有する側)という区分を取り扱うプロセスが面接の当事者に振り返りをうながし、ドミナント・ストーリーとは異なるオルタナティブ・ストーリーをもたらし、②リフレクティングによって生じたオルタナティブ・ストーリーが、再開された面接という話を聞き合うコミュニティで語られることで、共有され、定着することができるということ、とまとめることができる²¹⁾。この話を聞き合うコミュニティは、ドミナント・ストーリーとは相対的に異なった気づきが語られるという意味で、対抗的な公共圏²²⁾としての性質を有している。

教育心理学における見方・考え方の獲得についての説明の言葉を用いてリフレクティング・プロセスを説明するならば、対象に対する自己の認識を変容させていくときに、社会的な関係のなかで、それまでとは異なった視点から対象を見つめ、自己の考えを表出し、他者の視点を取り入れながら変更していく²³⁾ということになる。

また、リフレクティング・プロセスにおいてセラピストは、参加者間に既存の関係とは異なる構造を提供し、参加者間のコミュニケーションと受容を促進することで「聞き合うコミュニティ」を創出する役割を担う。学級集団づくりを重視するという文化をもつ日本の教師たち²⁴⁾にとって、このような特徴をもつリフレクティング・プロセスを授業に援用することは、十分に可能であると考えられる²⁵⁾。

リフレクティング・プロセスはドミナント・ストーリーの書き換えのプロセスだが、これを援用すれば、「現れの公共性」が実現できると筆者が考えるのはなぜか。

ルーマンのシステム理論を援用しながらリフレクティング・プロセスの理論的可能性を考察している矢原隆行によると、そのエッセンスは、観察する－観察されるという立場の旋回と、話を聞くことと話すことの反復にある²⁶⁾。観察する－観察されるという立場が固定化した状態では、観察する側の観察は一方向的なものに拘束されてしまう。これは、ドミナント・ストー

リーに拘束されている状態といってもよい。ところが、観察する－観察されるという区分を取り払うことで、これまでつながっていなかった観察する側－観察される側のコミュニケーションをつなぐことができる。これによって、観察する側とドミナント・ストーリーとの関係の固着を剥離することにつながりうる。つまり、観察される側にあった人びとが学習者（観察する側）を観察し、「学習者（観察する側）についての語り」を語る。これは、学習者にとっては、「自らのものとしえない」語りを見聞きする経験である。このことにより、観察される側の現れの公共性を実現することにつながりうる。さらに、観察される側が観察する側（学習者）について話しているのを聞く間、観察する側（学習者）は自分自身と語る。この結果気づいたことが、話を聞き合うコミュニティで語られる。ここで話されることは、学習者が自分自身と語った結果であるため、「それぞれの生の共約不可能な位相に対応」したものとなる。このことが、学習者自身の現れの公共性を可能にすると考えられる。

3.2 リフレクティング・プロセスを援用した社会科授業構成

それでは、授業のなかに「現れの公共性」を実現し、子どもたちのもつドミナント・ストーリーを書き換えるためにリフレクティング・プロセスの考え方を援用すると、社会科授業構成はどのようなものだろうか。

リフレクティング・プロセスの特徴は、①観察する側－される側という区分を取り払うこと、②話を聞き合うコミュニティを構成することの2点であり、前節で考察したように、このプロセスを経ることによって授業のなかで「現れの公共性」を実現し、学習者のもつドミナント・ストーリーを書き換えることができる。そこで、授業を構成するにあたっては、①学習者＝観察する側－学習対象（となった人）＝観察される側という区分を取り払うこと、②学習者間で学習対象（となった人）が学習者について語ったことについて感じたことを交流すること、この2点を主眼におく。

社会科授業においては、学習者＝観察する側－学習対象＝観察される側という区分が成立しているのが一般的な状況であろう。例えば、貧困問題を扱う学習の教材として路上生活者と彼らへの襲撃という問題を取りあげたならば、学習者が問題を観察する側であり、路上生活者や彼らへの支援者が観察対象となるといった状況である。この区分を取り払うために、観察対象である路上生活者とその支援者による、襲撃とそれを行う中高生についての語りを組み込む。これによって、路上生活者やその支援者を観察する側へ、「今の若い子」、「普通の中学生」である学習者が観察される側へ

転換されることを意図している。

そのうえで、学習対象（観察される側）の語りを聞くことによって生じたオルタナティヴ・ストーリーを学習者間で聞き合うことによって、それを確かなものにしていく。

また筆者は、太平洋戦争中のアメリカにおける日系アメリカ人への差別を事例に、価値の社会関係におよぼす作用を探究する授業を開発・実践し、生徒の学びを検討している。そこで明らかになったことは、学習の導入段階で「差別はよくない」という教条的なとらえをしていた生徒は、学習の展開段階で価値の作用について充分探究することができず、学習内容への自己言及も十分でない、ということであった²⁷⁾。このことから、本開発単元では路上生活者への襲撃を扱う前に、路上生活者に対する排除の状況をとらえさせ、貧困問題を「社会」の問題としてとらえさせるようにする。しかしながら、問題をこのように構築しても、この時点では、子どもたちのもつ、有用性の規準と貧困問題は自己責任であるというドミナント・ストーリーは変容していないため、子どもたちは、既存の見方・考え方では説明できない社会的事象に向き合うことになる。このような事象に対してリフレクティング・プロセスを用いることで、これまでとは異なった視点から対象を見つめ直し、自己の考えを表出し、また、他者の視点を取り入れながら事象についての見方・考え方を変更していく、つまり、貧困問題を社会の仕組みの問題としてとらえ直していくことが可能になろう。

以上を約言すれば、リフレクティング・プロセスを

表1 リフレクティング・プロセスを援用した社会科授業プロセス

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 「問題」を社会的なものとして構築する。 2 「問題」に直接関わる当事者が、「問題」について語るのを見聞きする。 3 「問題」に直接関わる当事者の語りを聞くことによって生じた新しい気づきを、学習者間で語り合う。 |
|--|

援用した社会科授業のプロセスは、表1のようになる。

4. 開発した授業の実際

4.1. 授業構成

ここでは実際に、路上生活者をめぐる問題について考える授業を開発し、その具体を示す。次ページ表2に、授業²⁸⁾の構造を示す。

授業の展開部は、前章で提示したプロセスに基づいて、大きく3つのパートからなる。

〔展開1〕では、「問題」の「社会問題」としての構築を行う。ここでは実際に路上生活を送る人へのイン

表2 単元「路上生活者をめぐる問題について考えよう」の構造

目標：路上生活者の存在を個人の問題ではなく、「社会」の問題として構築しうることに、気づくことができる。
：生徒がもっているドミナント・ストーリーを書き換え、生成された新しいストーリーを聴き合うことができる。

	学習展開	おもな問い	学習内容
導入	〔学習テーマを確認しよう〕	「日本の貧困と、それによって起きる問題について考えよう」	
展開	〔展開1〕 「路上生活者の存在」という問題を、社会的なものとして構築する。	○ 北九州市で孤独死したKさんの事件について、わかったことを交流しよう。 ○ 路上生活をしている人が今の生活を変えたいと思ったら、どのようなことが起こるのだろうか？	・ 本人の努力や、家族・友人・行政の支援があっても、不況などにより社会のセーフティネットからこぼれ落ちてしまう人がいる。 ・ いったん路上生活にはいると、政治的側面など多くの面で社会的排除の状態になり、もとの生活に戻ることに難しくなる。
	〔展開2〕 路上生活を送る人、また、路上生活者への支援を行う人が、路上生活者への襲撃について語るのを観察する。	○ VTRを見てまとめよう。 ・ 襲撃について、路上生活を送るSさんはどのように考えているのだろうか？ ・ 同世代の子による襲撃について、子ども夜回りを行うMさんは、どのように考えているのだろうか？	・ 路上生活を送るSさんの語り <div> ・ 夜は寝れない。いつ何かに襲われるかというのを、考えている。 ・ 高校生にエアガンで顔を撃たれたこともある。 ・ 若い子にも、根っから悪い人はいない。 </div> ・ 路上生活者への支援(子ども夜回り)を行うMさんの語り <div> ・ おっちゃんらに対して暴力をふるう人の気持ちは、少しだけわかつちゃう気もする。 ・ 同級生と夜回りをしているという、一歩引かれる部分もある。 ・ こういう年代の子らって、一人がそういうことだと、みんなやっちゃうと思う。 </div>
	〔展開3〕 路上生活を送る人や、路上生活者への支援を行う人の語りについて、学習者間で語り合う。	・ 自分の感想を、班のメンバーに伝え合おう。 ・ 班のメンバーの感想を聞いて、どのようなことを感じたか伝え合おう。	—
終結		・ このような問題をなくすにはどうしたらよいのか、考えよう。	・ 路上生活者への襲撃という問題をなくすためにどうすべきか、グループごとに話し合い、自分の考えと感想を書く。

単元構成上の参考文献

- ・ 岩田正美『社会的排除 参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣、2008
- ・ NHK クローズアップ現代取材班『助けてと言えない いま 30 代に何が』文藝春秋、2010
- ・ ホームレス問題の授業づくり全国ネット 『「ホームレス」と出会う子どもたち』（教材用 DVD）、2009

タビュを事例に、いったん職を失い路上生活にはいると、経済的困窮はもとより、家族や近所との絆が断たれ、また政治的にも排除されてしまうことから、路上生活者の存在を個人の問題ではなく、「社会」の問題として構築する。

〔展開2〕では、路上生活者への襲撃という問題の存在をおさえたあとで、路上生活者とその支援者へのインタビューを視聴する。ここでは、路上生活者やその支援者が「語る＝襲撃者を観察する側」となり、「根っから悪いやつ」ではなく、「一人がやり始めるとみんなやっちゃう」ノリの中に生きている学習者が、「語られる＝観察される側」となることを意図している。

〔展開3〕では、〔展開2〕で観察した路上生活者やその支援者の語りについて、学習者間で語り合う。ここでは、「路上生活を送るのは本人が悪い」というドミナント・ストーリーを書き換え、生成された新しい

ストーリーを聞き合うことがめざされる。

それでは実際に、開発した授業について紹介する。

〔展開1〕では、北九州市で孤独死したKさんと、同じく北九州市で路上生活を送るIさんが置かれている状況の探究を通して、失業・貧困の状況が本人や周りの人の問題ではないことに気づかせる。その際、「社会的排除」の概念を用いて資料を構成し、路上生活に至るIさんの生活がどのようなものであったのかを考えさせ、より大きな社会の状況をつかませるようにした。具体的には、「路上生活をしている人が今の生活を変えたいと思ったら、どのようなことが起こるのだろうか」という発問をもとに、Iさんのおかれている状況を探究させ、いったん路上生活にはいると、政治的側面など多くの面で排除され、もとの生活に戻ることに難しくなることをつかませた。

〔展開2〕では、路上生活を送るSさんと、その支

援者であるMさんへのインタビュー²⁹⁾を視聴し、SさんとMさんのインタビューから自分が感じたことをまとめさせた。

〔展開3〕では、〔展開2〕でまとめた感想を班のメンバーに伝え合わせた。ここでは、〔展開2〕で観察する側へと転換された学習者が、授業における学習班という話を聞き合うコミュニティで「観察する側（学習対象であるSさんとMさん）が話していたことについて話し合う」ことで、ドミナント・ストーリーを書き換え、オルタナティブ・ストーリーを生成することをめざしている。次に、班のメンバーの感想を聞いて感じたことを伝え合わせた。「観察する側が話していたことについて話し合う」プロセスのなかでオルタナティブ・ストーリーが生じたとしても、それが学習者個人のうちにとどまる限り、不安定なものに過ぎない。それを再び聞き合うコミュニティのなかで共有することで、定着することをめざしたプロセスである。

リフレクティング・プロセスを援用した授業をこのように構成することで、社会的に無用とされた他者を含めた自他の意見を聞き合う「現れの公共性」を実現し、それによって引き起こされる自己の動揺を受け止め、オルタナティブ・ストーリーを生成することができると考えられる。

4.2. 実験授業とその結果

開発した小単元の実験授業は、2013年12月12日（木）、13日（金）に和歌山大学教育学部附属中学校3年生4クラスで実践した。授業は2単位時間で筆者が行い、表2に示した授業構造の通りに展開した。

それでは、リフレクティング・プロセスを援用した授業によって、生徒たちは、①現れの公共性を実現し、②「社会的排除」という見方・考え方を獲得できたのだろうか。以下にそれぞれ分析、考察する。

4.2.1. 現れの公共性の実現

生徒たちは、社会的に排除された他者からのメッセージを受け止めることができたのか。実験授業では、〔展開3〕のあとに、「班のメンバーの（インタビューを視聴しての）感想を聞いて感じたこと」を書かせている。そのいくつかを紹介する。

・ 自分らはホームレスの方よりずっと裕福な生活をしているから、外で寝ているときにエアガンでうたれるとかそのような恐怖はわからんけど、金銭面だけではないいろいろな怖さっていうのは実際話をきいて実感がわいた。Mさんが言うてたみたいに、ノリっていうんは自分もわかるような気がする。ホームレスでも死んだら終わりで生きをいつまでも毎日続けているSさんはすばらしいと思ったし、Mさんはホームレスの見回りをしていることを友だちに言っただけでも、活動を

しているのはすごいと思った。

・ （Sさんは）若い人にエアガンで撃たれたり暴力みたいなことをされたのに、恨まんとか、根っからは悪い子じゃないといえるのがすごい。Mさんは自分と同じ年代で、私やったらホームレスの人とか関わるっていうのが考えられやんけど、ふつうに話して。おにぎりをあげたりしているのがすごいなと思った。若い人たちがホームレスの人を襲撃するのは、やっぱり1人が面白半分でやり始めて、それにその友だちも悪ノリでのってってしまうからだと思った。ホームレスの人に偏見みたいなものがあるなと思った。

（原文まま。ただし、下線は、インタビューのなかでのSさん、Mさんの発言の部分で、筆者が引いた）

上記の感想からは、Sさん、Mさんの発言が生徒に届いていることがうかがえる。「ホームレスの方よりずっと裕福な生活」をしていて「そのような恐怖はわからん」自分にとって、「死んだら終わりで生きていることを毎日続けている」Sさんは遠い存在だが、その発言を受け止め、襲撃者に対し、「恨まんとか根っからは悪い子じゃない」という発言を「すごい」と感じている。また、「ホームレスの見回りをしていることを友だちに言っただけでも」ながらも活動をしているMさんも、同年代とはいえ生徒たちに近い存在ではない。しかし、その発言に対し「1人が面白半分でやり始めて、それにその友だちも悪ノリでのってってしまう」ことを「やっぱり」と受け止めている。このように、この授業では、他者からのメッセージを受け止める現れの公共性の実現していたと言えるだろう。

4.2.2. 「社会的排除」という見方・考え方の獲得

ここでは、展開1～3のあとの〔終結部〕として行われた、路上生活者への襲撃という問題を解決するためにどうすればよいかについての話し合いの結果を分析する。1クラス10班構成のため、4クラス計40の班があるが、このうち、授業終了までに班の考えをまとめ、提出した38の班について、自分たちが考えた解決策の「よさ」についての説明を分析の対象とした。

分析にあたっては、M-G-T-A法³⁰⁾を用いた。具体的には、自分たちが考えた解決策の「よさ」の説明の文章から、その内容に着目し、カテゴリー化を行った。カテゴリー化の例を次ページ図1に示す。カテゴリー化の結果、16のカテゴリーが抽出された。さらに、それらのカテゴリーをグルーピングした結果、A 路上生活者に対する襲撃という問題へのアプローチ、B 路上生活者が抱える困難へのアプローチ、C 問題を生み出す社会を変革するアプローチ、D 解決策の「よさ」の説明という4つの大カテゴリーに分けることができた。これらのうち、3つ以上の班が言及した12

考えた政策	よさ
職業訓練中の生活費を保障する。	①専門的なことが学べて、②就職しやすくなるから。③職業訓練中の生活が保障されることで、就職活動を④進んでやろうとする気になれるから。就職する人が増えれば、⑤経済が良くなる可能性が出てくる。この政策の費用はかかるけど、⑥効果があると思うし、貧困による暴行だけでなく、まず、⑦貧困自体なくせる可能性があるから、「いいな」と思う。

【取り出しの内容】

- ① 専門的な技能を身につける、② 仕事に就ける、③ 職業訓練中の生活費を保障する、④ 無力感を克服する
⑤ 経済が活性化する、⑥ 効果が高い、⑦ 貧困をなくす

図1 カテゴリー化の例

表3 生徒たちによる自分たちの考えた解決策の「よさ」

大カテゴリー	小カテゴリー
A 路上生活者に対する襲撃という問題へのアプローチ	A-1 襲撃そのものを防ぐ A-2 貧困をなくす（家のある「普通」の生活の保障）
B 路上生活者が抱える困難へのアプローチ	B-1 社会とのつながりを回復する B-2 安心して生活できる B-3 専門的な技能を身につける B-4 仕事に就ける B-5 無力感を克服する B-6 意思を表明できる
C 問題を生み出す社会を変革するアプローチ	C-1 選挙権が行使できるようにする C-2 職業訓練中の生活費を保障する
D 解決策の「よさ」の説明	D-1 費用などのコストが安価 D-2 抜本的な解決

のカテゴリーを表3に示す。

それでは、ここから、生徒たちは「社会的排除」という見方・考え方を獲得できていると言えるのだろうか。分析対象となった38班のうち、9班は、自分たちの班が考えた解決策について、A（襲撃そのもののアプローチ）とD（解決策そのもののよさ）からのみ説明していた。残りの29班について、解決策から抽出されたカテゴリーがどのように関連しているのか、3つ以上の班が関連のあるものとしている（ここでは、例えば図1の例で言えば、①～⑦の7つのカテゴリーはすべて「関連がある」と見なした）カテゴリー同士の関係を示したものが次ページ図2である。

図2からは、貧困問題について、社会的な紐帯の喪失、就職に必要な専門的技能の欠如といった路上生活者が抱える困難と、選挙権が行使できない、職業訓練期間中の生活保障がない、そして偏見という社会の側から考えることができていることがわかる。貧困問題

をその当人のみならず社会の仕組みによってもたらされる問題ととらえ、しかも、それを複合的にとらえていることから、「社会的排除」という見方・考え方を獲得できているものと評価できよう。

5. おわりに

実験授業では、「社会的排除」という言葉は生徒たちに提示していない。それにもかかわらず、生徒たちは、社会構造のなかで不利の複合的な経験によってもたらされる排除という社会的排除の本質をとらえ、その解決策を提示することができていた。

公民的資質の育成につながる社会的な見方・考え方の獲得について、子どもの学びの論理から提案し、日常生活に根ざしたドミナント・ストーリーの書き換えをめざした本研究の意義は小さくないものと考ええる。

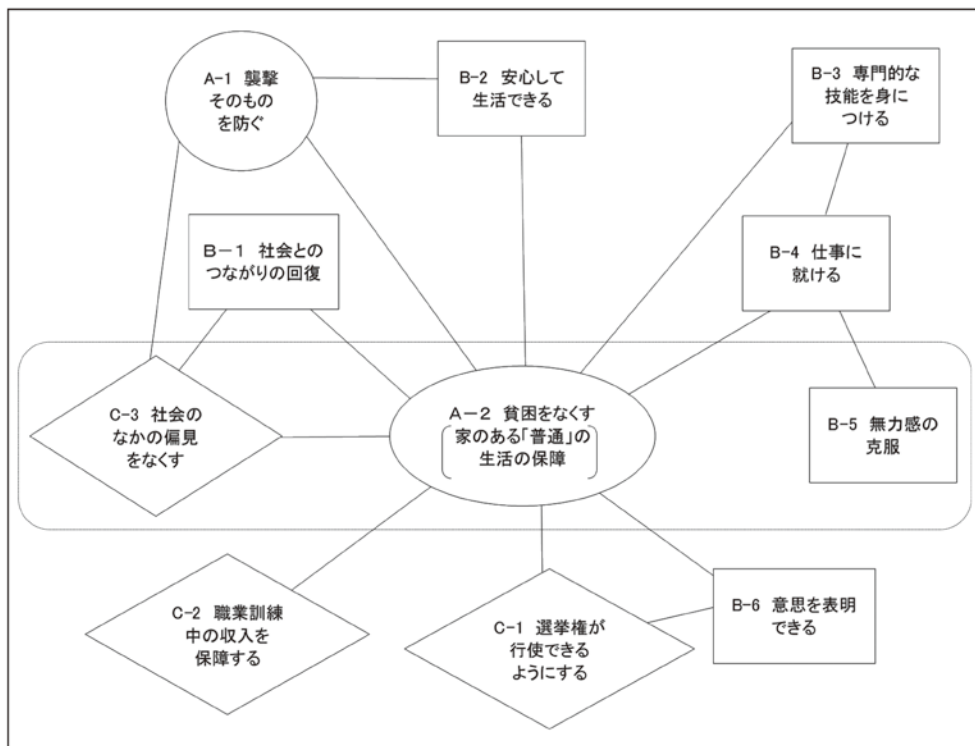


図2 実験授業で生徒が考えた問題の解決策の「よさ」を示す語のカテゴリー

※ □ 内の3つのカテゴリーは、3つ以上の班が、そのよさとして「抜本的な解決」(D-2)であると述べたもの。

参考文献・資料

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』、2017より筆者要約
- 2) 宇佐美寛「問いとしての概念」『教育科学社会科教育』明治図書、No.194、1979、『思考指導の論理』明治図書、1973
- 3) 片上宗二「調停としての社会科授業構成の理論と方法―意思決定学習の革新―」全国社会科教育学会『社会科研究』第65号、2006、pp. 1-10
- 4) 浅野智彦「家族療法の物語的展開―その社会学的含意について」『東京学芸大学紀要(3) 部門』(46)、1995、pp.125-134
- 5) 木村博一「新しい学びにもとづく社会科授業開発の基礎基本」社会認識教育学会『社会認識教育の構造改革―ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発』明治図書、2006、pp.144-149
- 6) 千川剛史「インターNPOネットワークの展開―公共圏論の再構成に向けて―」早稲田大学アジア太平洋センター『社会科学討究』130号、1999
- 7) 齋藤純一『政治と複数性―民主的な公共性に向けて』岩波書店、2008
- 8) 齋藤純一、前掲書、2008、pp.103-104
- 9) 齋藤純一『思考のフロンティア 公共性』岩波書店、2000、p.18
- 10) 野口裕二『物語としてのケア―ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院、2002、p.137
- 11) 山田富秋『日常性批判 シュッツ・ガーフィンケル・フーコー』せりか書房、2000
- 12) 佐貫浩「主体的参加のための公共圏を立ち上げる―コ

ミュニケーション論の視点から」『教育』2005年11月号、pp.11-21、2005

- 13) 齋藤純一、前掲書、2000、p.17
- 14) 池野範男「社会科教育実践で育成すべき学力としての社会形成」溝上泰『新しい時代に生きる教師のための基礎基本 社会科教育実践学の構築』明治図書、2004
- 15) 梅津正美、規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発：小単元『形成される『日本国民』：近代都市の規範と大衆社会』の場合』全国社会科教育学会『社会科研究』2010、pp.1-10、など。
- 16) 野口裕二『ナラティブ・アプローチの展望』勁草書房、2009、pp.259-260
- 17) 西村貴直「貧困と社会保障」坂口正之・岡田忠克『よくわかる社会保障』ミネルヴァ書房、2006。上智大学社会正義研究所・国際基督教大学社会科学研究所共編『グローバル化と先進国における貧困と社会的排除』サンパウロ、2009
- 18) 拙稿「社会関係の変容と価値との関係を探る社会科授業の有効性の検討―中学校歴史的分野開発単元『太平洋戦争中の日系アメリカ人』を事例として―」和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No.23、2013、pp.177-184
- 19) 岩田正美『社会的排除―参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣、2008、p.12
- 20) 矢原隆行『「会話のついでに会話」というシステム』矢原隆行／田代順編著『ナラティブからコミュニケーションヘーリフレクティング・プロセスの実践』弘文堂、2008をも

- とにまとめた。
- 21) 野口裕二前掲書、2002、野口裕二『ナラティヴの臨床社会学』勁草書房、2005 よりまとめた。
 - 22) ナンシー・フレイザー「公共圏の再考・既存の民主主義の批判のために」グレイグ・キャルホーン編 山本啓・新田滋訳『ハーバーマスと公共圏』未来社、1999
 - 23) 三宅なほみ「概念変化のための協調過程－教室で学習者同士が話し合うことの意味－」心理学評論刊行会『心理学評論』vol.54、No.3、2011、pp.328-341
 - 24) 拙稿「授業研究・改善の語りの相違－2012年の公開授業研究会、出版物、学会発表を資料にして－」日本社会科教育学会第63回全国研究大会 自由研究発表、2013年10月27日
 - 25) リフレクティング・プロセスの学校現場への応用としては、田代順氏による先行実践がある（田代順「学校コミュニティへのアプローチ『いじめ』を語り合う生徒と教師が話し合う・聴き合う・目撃し合う」矢原隆行／田代順編著『ナラティヴからコミュニケーションへーリフレクティング・プロセスの実践』弘文堂、2008）。
 - 26) 矢原隆行「オルタナティブとしてのリフレクティング・プロセス ナラティヴ・アプローチへのシステム論的処方箋」野口裕二編著『ナラティヴ・アプローチ』勁草書房、2009
 - 27) 田代順「精神障害者家族グループへの応用実践－心理教育の浸透と経験の分かち合い：学びつつ学ばれること、支えつつ支えられること－」矢原隆行／田代順編著、前掲書、2008
 - 28) 本授業は、もともと公共圏の成立という研究テーマのために開発されたもので、その成果は、拙稿『『現れの公共性』の概念に着目し、ドミナント・ストーリーの書き換えをめざす中学校社会科の授業構成－リフレクティング・プロセスの社会科授業構成論への援用可能性の検討－』『和歌山大学教育学部紀要－教育科学』第66集、2016、pp.35-42です。すでに報告されている。しかしながら、見方・考え方の獲得とそれを通じた公民的資質の育成という新指導要領の課題を克服する上で今日的意義の高いものとして、再度成果を検証し、本稿を執筆した。
 - 29) ホームレス問題の授業づくり全国ネット『「ホームレス」と出会う子どもたち』、太郎次郎社エディタス、2013
 - 30) 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ－質的実証研究の再生』弘文堂、2000